

Le *testing* provincial de l'Ontario vu par les enseignants. Opportunité de développement professionnel ou obligation de faire réussir leurs élèves aux tests ?¹

Gonzague Yerly – gonzague.yerly@unifr.ch

PhD., Professeur à la Haute École Pédagogique Fribourg et Lecteur à l'Université de Fribourg, Suisse

Pour citer cet article : Yerly, G. (2018). Le *testing* provincial de l'Ontario vu par les enseignants. Opportunité de développement professionnel ou obligation de faire réussir leurs élèves aux tests ? *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 4(3), 79-103.

Résumé

Au début des années 2000, la province de l'Ontario a instauré un ambitieux système d'évaluation standardisée des acquis des élèves dans le but d'améliorer la performance de son système scolaire. La politique de *testing* ontarienne se différencie des systèmes classiques d'*accountability* (dure ou douce). Elle articule reddition de comptes et responsabilisation des acteurs. Au niveau de la province, le *testing* a permis une augmentation du taux de réussite aux tests provinciaux et un meilleur alignement des contenus enseignés. Mais qu'en est-il au niveau des enseignants et de leurs pratiques ? L'objectif principal de cet article est de comprendre les raisons qui amènent les enseignants à modifier leurs pratiques au contact du *testing*. S'agit-il pour eux d'une opportunité de développement professionnel ou d'une obligation de faire réussir leurs élèves aux tests ? L'analyse qualitative compréhensive porte sur l'expérience de 14 enseignants franco-ontariens (de 1^{re} à 6^e année). Bien que les enseignants interrogés relèvent certains bienfaits du *testing* provincial, ils estiment que celui-ci les entraîne surtout, le plus souvent malgré eux, à aligner leurs méthodes sur le modèle des tests et les pousse à des pratiques d'enseignement « pour » le test. Alors que la politique provinciale de *testing* se veut, théoriquement, au service du développement professionnel des enseignants et vise à éviter toutes pressions néfastes, notre analyse montre que la réalité des enseignants interrogés est différente. Dans le contexte local étudié, la plupart des enseignants interrogés se disent soumis à une pression importante à « faire réussir » leurs élèves aux tests. Cette pression est issue des directions et des conseillers pédagogiques, mais aussi des enseignants eux-mêmes. Cette contribution permet finalement d'interroger ce modèle spécifique de réussite promu par le *testing* ontarien et ses conséquences pour les enseignants.

Mots-clés

Gouvernance par les résultats, *accountability*, évaluation standardisée, Ontario, pratiques d'enseignement, développement professionnel

¹ Cette recherche a été soutenue financièrement par le Fonds National suisse de la recherche scientifique (FNS) (P2FRP1_161705).

Summary

In the early 2000s, the Province of Ontario has implemented an ambitious system of standardized testing of pupils' achievement to enhance the performance of its educational system. Ontario's testing policy differentiates both traditional accountability systems (hard or soft). The testing has increased the province's results and improved alignment of the curriculum. But what about teachers and their practices? The main objective of this article is to understand the reasons that lead teachers to change their practices in contact with the testing. Is it for them an opportunity for professional development or an obligation to make their students pass a test? A qualitative comprehensive analysis was carried out on the experiences of 14 Franco-Ontarian teachers (1st to 6th grade). Although interviewed teachers note some of the benefits of provincial testing, they believe that it mostly causes them - most often despite themselves - to align some of their practices on the model of the tests and push them to teaching to the test practices. While the provincial testing policy is intended theoretically to serve the professional development of teachers and aim to avoid any harmful pressures, our analysis shows that the reality of interviewed teachers is different. Teachers see the testing more as an "obligation of achievement". In the local context studied, most of interviewed teachers say that they are under a lot of pressure to "make students pass" the tests, pressure created by school administrators and educational consultants, but also by teachers themselves. The conclusion question this specific model of achievement promoted by the testing and its consequences on the teachers.

Keywords

Results based governance, accountability, standardized testing, Ontario, teachers' practices, professional development

1. Introduction et problématique

Dans la plupart des systèmes éducatifs occidentaux, on observe, depuis le début des années 2000, le développement de nouvelles politiques de gestion publique qualifiées de « gouvernance par les résultats » (Maroy, 2013). Visant à améliorer la « performance » de leur système, les administrations se dotent d'instruments évaluant les acquis des élèves – le plus souvent des examens externes standardisés – afin de contrôler le système et d'orienter les actions des professionnels sur le terrain (Broadfoot, 2000). Néanmoins, la littérature scientifique s'interroge encore sur l'impact de ces politiques et de leurs outils standardisés dans les classes (Mons, 2009). Si les effets de tels dispositifs d'évaluation standardisée sur les pratiques des enseignants sont aujourd'hui plutôt bien documentés en Europe et en Amérique du Nord (Au, 2007 ; Rozenwajn & Dumay, 2015), rares sont les recherches qui proposent d'expliquer les diverses raisons ou processus de changement, qui amènent les enseignants à modifier leurs pratiques. L'article tente de contribuer à ce champ par l'analyse de l'expérience d'enseignants dans le contexte particulier de l'Ontario. Cette province canadienne est particulièrement intéressante à étudier. Elle a mis en place un système sophistiqué de recueil et d'analyse de données sur la performance des élèves et des écoles, qui se différencie à la fois des systèmes d'Europe et des États-Unis (Maroy & Voisin, 2014 ; OCDE, 2011) et qui semble fonctionner, en tout cas au niveau de la province : le *testing* a permis d'augmenter le taux de réussite aux tests provinciaux et d'amener un meilleur alignement du curriculum dans la province (Laveault & Bourgeois, 2014 ; OQRE, 2013)². Mais qu'en est-il des enseignants et de leurs pratiques ? L'analyse compréhensive porte sur le cas de deux écoles primaires franco-ontariennes. Notre démarche vise à recueillir le témoignage des enseignants sur le terrain afin de répondre à notre question principale, posée en titre : les changements de pratiques d'enseignement que les enseignants attribuent au *testing* ontarien sont-ils, pour eux, la conséquence d'un processus de développement professionnel ou/et d'une obligation de faire réussir leurs élèves aux tests ? Afin de répondre à cette question, nous répondons préalablement aux sous-questions suivantes : Quels sont les effets du *testing* ontarien sur les pratiques d'enseignement ? Quels sont les facteurs qui influencent ces effets ?

Nous proposons tout d'abord une synthèse des principaux constats de la littérature traitant des effets des systèmes d'évaluation externe des acquis des élèves sur les pratiques enseignantes et précisons nos objectifs. La section suivante permet au lecteur de se familiariser avec le contexte du *testing* ontarien et surtout d'en comprendre les spécificités face aux politiques les plus classiques. Après avoir exposé la méthodologie adoptée, nous présentons les principaux résultats de notre enquête. Ces derniers sont ensuite discutés au regard de la littérature et permettent de formuler des conclusions, notamment quant aux conséquences du *testing* pour les enseignants.

² Les particularités de la politique de *testing* ontarien sont exposées dans la section 3.

2. Cadrage théorique

Dans la littérature, les politiques de gouvernance axées sur les résultats – appelées également politiques d'*accountability*³ – sont généralement réparties en deux catégories : douce ou dure (Carnoy & Loeb, 2002 ; Mons & Dupriez, 2010). Les évaluations standardisées à grande échelle des acquis des élèves – ou système de *testing*⁴ – sont l'instrument central de ces politiques (Lafontaine, Soussi & Nidegger, 2009). Ce sont surtout les conséquences de ces examens externes – conçus par une entité extérieure à la classe, au niveau local, national ou transnational – sur les acteurs, qui différencient ces deux modèles. Le modèle de l'*accountability* dure est plutôt présent dans les systèmes scolaires anglo-saxons (Angleterre, États-Unis). Il prévoit des conséquences importantes pour les élèves, les enseignants et/ou les écoles selon les résultats des tests (*high-stakes tests*). On mise alors sur des mécanismes de « reddition de comptes », prévoyant des incitations extérieures (primes, licenciements), pour amener les acteurs à produire de meilleurs résultats. Dans le modèle de l'*accountability* dite douce, principalement européen continental (par ex. Allemagne, Belgique francophone, France, Suisse romande), aucune sanction ou récompense n'est formellement prévue suite aux examens externes pour les acteurs (*low-stakes tests*)⁵. Ces dispositifs servent surtout à informer les écoles et/ou les enseignants afin que ceux-ci ajustent leurs actions. On mise alors sur la « responsabilisation » interne des acteurs pour procéder à des ajustements.

Au regard des principales synthèses de littérature européenne et/ou américaine⁶ (Au, 2007; Mons, 2009; Monseur & Demeuse, 2005; Rozenwajn & Dumay, 2015), de nombreuses études identifient les effets des différentes politiques et de leurs dispositifs d'évaluation externe. D'une part et de manière attendue surtout dans une configuration d'*accountability* douce, les tests externes donnent aux enseignants un repère précis de ce qui est attendu des élèves aux différents niveaux scolaires et optimisent ainsi l'« alignement » des contenus enseignés (Laveault et Bourgeois, 2014 ; Dierendonck et Fagnant, 2010). Ils sont donc des occasions pour les enseignants de confronter leurs pratiques à une norme et à des exemples à suivre, notamment pour leurs pratiques d'évaluation des apprentissages (Yerly, 2017b). D'autre part et de manière non attendue, les examens externes, surtout lorsqu'ils s'accompagnent de conséquences importantes pour les écoles et les enseignants (*accountability* dure), peuvent être la cause de pratiques d'entraînement intensif aux tests (*teaching to the test*), de rétrécissement de curriculum, de tricherie aux tests et de hausse de la concurrence entre les établissements (Au 2007, Diamond, 2012).

Alors que les systèmes de *testing* peuvent toucher « le travail » des enseignants dans une perspective large, notre objet d'étude est ici spécifique à leurs « pratiques » (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer & Sonntag, 2002). C'est en effet sur leur « activité » que porte notre analyse, c'est-à-dire leurs gestes quotidiens d'ordre didactique et pédagogique qu'ils exercent tout au long d'une séquence d'enseignement-apprentissage (Bernstein, 1990). Autrement dit, nous

³ Dans la francophonie, les termes « reddition de comptes » ou « imputabilité » sont parfois préférés à celui d'*accountability*. Dans ce texte, nous préférons utiliser ce terme anglophone qui est plus générique et englobe ces différentes significations et leurs nuances.

⁴ Ce terme anglophone est utilisé par les enseignants francophones de l'Ontario. Il sera ainsi repris également dans ce texte.

⁵ Il est à noter que cette distinction est théorique. Les enjeux ne sont pas ressentis de manière uniforme par les acteurs d'une même catégorie (Yerly, 2017a). Ainsi, un test peut avoir des enjeux différents selon le type d'acteurs. Par exemple, les tests PISA n'ont pas d'enjeux pour les élèves, les enseignants et les écoles, mais des enjeux importants pour les États.

⁶ L'espace nous étant compté, nous renvoyons ici le lecteur aux principales synthèses de la littérature francophone et anglophone au sujet des effets des évaluations externes sur les pratiques des enseignants.

nous intéressons spécifiquement à leurs « pratiques d'enseignement ».

Si les effets des dispositifs de *testing* sur les pratiques d'enseignement semblent bien identifiés dans la littérature, rares sont les travaux qui examinent les processus ou mécanismes par lesquels ils se produisent sur le terrain. Les effets des évaluations standardisées sont la conséquence d'un système complexe, comme l'ont démontré les travaux anglophones du *washback effect*. Ce champ de recherche spécifique, qui étudie les effets d'épreuves standardisées de langue sur les pratiques des enseignants, propose d'ailleurs différents modèles théoriques pour expliquer ce « mécanisme ». Ces modèles identifient différents facteurs d'influence qui freinent ou intensifient les effets des tests. Ces facteurs sont liés aux caractéristiques des épreuves, mais aussi à celles du contexte éducatif et aux profils des enseignants (Mizutani, 2009 ; Spratt, 2005). La simple exposition à un dispositif de régulation externe ne peut pas à elle seule expliquer les changements de pratiques d'enseignement, de manière automatique. Comme démontré par les travaux issus de l'école du *sense making*, une simple injonction politique ne suffit pas à elle seule à avoir l'influence attendue sur le terrain (Coburn, 2004, Spillane, Reiser & Reimer, 2002). Les effets dépendent de la réception des politiques sur le terrain, notamment par les enseignants (Yerly, 2017a).

Selon nous, les raisons qui poussent les enseignants à modifier leurs pratiques sous l'influence des politiques de *testing* peuvent être diverses. Il peut s'agir de processus de changements bien différents, voire opposés. D'un côté, les examens externes peuvent être, pour les enseignants, un moyen de « développement professionnel » (Uwamariya & Mukamurera, 2005; Tessaro, 2015). Dans cette configuration, ces dispositifs sont perçus par les enseignants comme des opportunités d'améliorer leurs compétences. Par le biais des tests et de leurs résultats, les praticiens s'interrogent sur leurs pratiques, identifient des manques et des solutions à mettre en œuvre. Si l'on prend les termes de Lessard (2005), plutôt spécifiques à l'analyse des politiques (vision *top down*) et non au regard des enseignants, ce processus de développement professionnel s'apparente à une « obligation de compétences » ou à une « obligation de moyens professionnalisante », par laquelle la politique amène l'enseignant à réguler ses pratiques de façon réflexive (Lessard, 2005). À l'opposé, les enseignants peuvent se sentir poussés, voire contraints, à modifier leurs pratiques pour « faire réussir » leurs élèves aux tests. Ce processus de changement n'est aucunement réflexif, mais plutôt instrumental. Si l'on revient sur les termes de Lessard (2005), propres aux politiques de régulation, cette obligation de faire réussir les élèves aux tests s'apparente à une « obligation de résultats pure et dure » : « Poussé à l'extrême, il peut s'agir d'une pure obligation de résultats qui laisse dans le flou les moyens mis en place ou les processus activés, ou qui estime que tous les moyens sont bons pourvu que « ça marche » et que les résultats attendus soient au rendez-vous » (Lessard, 2005, p. 298). Il s'agit alors d'un « contrôle bureaucratique » visant à améliorer les résultats d'un établissement ou d'une juridiction scolaire dans des classements ou palmarès. Pour cet auteur, cette obligation de résultats entraîne également à une « obligation de moyens », mais dans une version ni réflexive, ni professionnalisante. Celle-ci impose des modèles et des règles. Une telle forme de « reddition de comptes », centrée surtout sur les résultats mesurés et quantifiés, soulève d'importantes critiques : une vision réductrice de l'École, des dérives de compétition, des dérives curriculaires et pédagogiques.

Au regard de cette brève revue de la littérature, il semble que des recherches empiriques soient encore nécessaires afin de comprendre davantage comment et pour quelles raisons les enseignants se servent – ou non – des dispositifs d'évaluation standardisée pour améliorer leurs pratiques d'enseignement. C'est l'objectif de cette contribution qui investigate le regard des enseignants dans le contexte particulier du *testing* provincial de l'Ontario.

3. Contexte de l'étude

La province canadienne de l'Ontario a introduit un système de *testing* des plus importants et sophistiqués en matière de recueil et d'analyse de données sur la « performance » des élèves (OCDE, 2011). Afin d'améliorer la qualité de son système scolaire, la province de l'Ontario a créé un organisme central indépendant : l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) (MEO, 1997 ; Yerly & Laveault, 2018). Afin de participer à l'amélioration des résultats du système, cet organisme administre, depuis près de deux décennies, un important dispositif de *testing* dans toute la province (parties anglophone et francophone). Il s'agit d'examens externes uniformes, servant à mesurer le « rendement » des élèves ontariens à différents moments de la scolarité. Les acquis des élèves sont testés en français (lecture, écriture) et en mathématiques à la fin des cycles primaire (en 3^e année) et moyen (en 6^e). Ce sont ces deux cycles qui nous intéressent dans nos analyses. Citons tout de même qu'au secondaire, les mathématiques sont évaluées en 9^e et les compétences linguistiques en 10^e année. Tous ces tests évaluent les connaissances des élèves mais aussi des processus cognitifs de plus haut niveau. Ils comprennent différents formats de questions : des questions à choix multiples (QCM) et des questions à réponse construite. Les tests sont élaborés par des enseignants déchargés, sous la supervision d'experts. C'est l'OQRE qui est chargé de l'administration des tests, mais également de la transmission des données aux différents niveaux du système scolaire : province, conseil scolaire et école. Sur la base de ces données, les conseils scolaires ont l'opportunité d'allouer des moyens supplémentaires, matériels (par ex. livres, tablettes numériques) et humains (par ex. formation, suivi) à leurs écoles les moins « performantes ». Les résultats des tests sont également publiés sur le site de l'OQRE et sur ceux des écoles et des conseils scolaires. Ils servent aux parents dans le choix de l'école de leurs enfants, dans deux réseaux scolaires distincts (public non confessionnel et public catholique⁷). Les médias s'en emparent également pour faire le classement des écoles et des conseils scolaires.

Le système de *testing* de l'Ontario est souvent cité en exemple pour avoir permis de faire augmenter les résultats de la province (notamment aux enquêtes PISA) et d'avoir créé un meilleur « alignement » des contenus enseignés, et ce sans sanctionner les acteurs (comme aux États-Unis par exemple) mais en leur octroyant des moyens (matériels et humains) supplémentaires (OCDE, 2011). Si notre analyse porte sur le contexte ontarien, c'est justement parce que son système de *testing* a été conçu à la croisée des deux modèles d'*accountabilty* les plus courants (dure et douce) et semble fonctionner en tout, du point de vue de l'augmentation des résultats aux tests de l'OQRE et d'un meilleur alignement du curriculum dans la province (Laveault & Bourgeois, 2014; OQRE, 2013). Il articule à la fois « reddition de comptes et responsabilisation réflexives » des acteurs (Maroy & Voisin, 2014). Au contraire du modèle états-unien, il ne prévoit pas formellement d'incitations externes mais plutôt d'importantes mesures de soutien pour les écoles. De plus, le *testing* ne revêt pas d'enjeux formels pour les élèves, les tests des cycles primaire et moyen ne comptant pas pour leur bulletin. Au contraire du modèle européen de « responsabilisation douce », les résultats du *testing* ontarien ne s'adressent pas directement et individuellement aux enseignants, mais aux Conseils scolaires et aux directions d'établissement. Bien que les directions des écoles présentent annuellement les résultats des tests aux enseignants (le pourcentage d'élèves ayant

⁷ La fréquentation des écoles privées est très faible en Ontario (environ 5%).

atteint la norme provinciale en lecture, écriture et mathématiques ; la comparaison avec la province et le conseil scolaire), ceux-ci n'ont pas un accès direct et automatique aux résultats de leurs élèves⁸. De même, ce sont bien les enseignants qui font passer les tests à leur classe, mais ils n'ont pas l'autorisation de regarder les questions. Ils ne peuvent avoir accès qu'à une sélection de questions des années précédentes via le site internet de l'OQRE. Aussi, afin d'aider élèves et enseignants à se préparer aux tests, l'OQRE met à disposition des « copies-type », exemples de productions d'élèves à différents niveaux d'atteinte. Enfin, ce ne sont pas non plus les enseignants qui corrigent les copies de leurs élèves. Ils peuvent toutefois se faire engager, en plus de leur charge habituelle, pour corriger des tests d'autres écoles après une formation spécifique.

Ce sont les conseils scolaires et les directions d'école qui sont les destinataires des tests provinciaux, suivant la logique d'un système de reddition de comptes au niveau supérieur (école – conseil scolaire – province). En cas de résultats jugés insatisfaisants (en comparaison avec les autres écoles ou conseils), les écoles peuvent recevoir des moyens supplémentaires (matériels et humains). Le conseil scolaire et les directions d'école doivent établir un plan d'action afin de relever la barre. Ce plan prévoit des formations supplémentaires pour les enseignants, animées par des conseillers pédagogiques et axées spécifiquement sur les lacunes observées aux tests. Il est à noter que de bons résultats, dans certains cas (progression régulière ou en hausse significative), peuvent être récompensés par l'OQRE. Il remet, par exemple, des prix spéciaux ou des reconnaissances honorifiques aux écoles ou aux conseils scolaires.

4. Méthodologie

Afin d'analyser l'expérience d'enseignants franco-ontariens, notre étude suit une approche qualitative et compréhensive (Miles & Huberman, 2010). Notre but ne consiste donc pas à généraliser nos constats, mais bien à mener une analyse compréhensive approfondie d'un nombre de cas limités. Le nombre d'enseignants interrogés (14) est en effet restreint, tout comme le nombre d'écoles étudiées (2). Dans cette section, nous décrivons le déroulement de notre recherche, le profil des enseignants qui ont répondu à nos questions, notre instrument de collecte d'informations et notre démarche d'analyse. Les informations concernant le conseil scolaire, les écoles et les enseignants ne sont pas détaillées afin de garantir leur anonymat.

4.1. Déroulement

Plusieurs conseils scolaires franco-ontariens ont été contactés pour notre étude. Notre objectif était de pouvoir interroger une vingtaine d'enseignants de profils divers et répartis dans deux ou trois écoles élémentaires (1^{er} à 6^e), contrastés par rapport à leur niveau de réussite aux tests provinciaux. Un de ces conseils a répondu positivement et nous a donné accès à deux établissements sélectionnés par ses soins. Contrairement à nos souhaits, il s'agissait de deux écoles plutôt similaires, tant à leurs performances aux tests qu'à leur milieu. Tous les enseignants ont alors reçu le descriptif de l'étude et une invitation à participer à un entretien. La participation des enseignants se faisait sur base volontaire. Les 14 enseignants qui ont répondu favorablement ont été déchargés de leur classe par le Conseil scolaire et ont été interrogés individuellement par l'auteur dans une salle de réunion de l'école. Tous les

⁸ Dans les deux écoles étudiées, certains enseignants en faisaient toutefois la demande à leur direction, qui les laissait voir les résultats généraux de leurs anciens élèves.

entretiens ont été menés durant le mois de juin 2016. Durant cette période, nous avons également pu avoir des entrevues d'information avec les directions des écoles et certains conseillers pédagogiques afin de mieux connaître le contexte des écoles.

4.2. *Participants et écoles*

Nous avons pu interroger 14 enseignants issus de deux écoles élémentaires d'un même conseil scolaire franco-ontarien (8 enseignants dans une école, 6 dans l'autre). Ces écoles présentent des caractéristiques similaires. Elles sont toutes deux de grande taille – à l'échelle du conseil scolaire – et localisées dans des milieux décrits par les directions et les enseignants comme *très francophones* et au profil socioéconomique assez favorisé et homogène. Les écoles sont décrites par les enseignants et les directions comme *performantes*, leurs résultats aux tests de l'OQRE sont régulièrement au-dessus de la moyenne de ce conseil scolaire. Enfin, de manière générale, les enseignants interrogés témoignent d'un sentiment de satisfaction plutôt important quant à leur métier et leur environnement professionnel. Les caractéristiques des écoles étant fortement similaires et nos résultats ne présentant pas de différences liées aux écoles, nous ne faisons pas de différence entre les enseignants sur ce point dans nos analyses.

L'échantillon d'enseignants interrogés (tableau 1) permet de représenter une certaine diversité de profils, quant au degré d'enseignement (1^{re} à 6^e), à l'ancienneté professionnelle (de 9 à 27 années) et au nombre de passation du *testing* effectué dans leur carrière (de 0 à 20 expériences de *testing*).

Tableau 1. Description de l'échantillon

<i>n°</i>	<i>Degré</i>	<i>Ancienneté</i>	<i>Nombre de passations du testing</i>
1	1 ^{re}	11 ans	2x en 3 ^e
2	3 ^e	13 ans	9x en 3 ^e
3	3 ^e	19 ans	6x en 3 ^e
4	3 ^e	27 ans	20x en 3 ^e
5	4 ^e	10 ans	1x en 6 ^e
6	4 ^e	14 ans	0x
7	4 ^e	18 ans	0x
8	5 ^e	15 ans	2x en 6 ^e
9	5 ^e	15 ans	2x en 6 ^e
10	5 ^e	15 ans	5x en 6 ^e
11	5 ^e	16 ans	2x en 6 ^e
12	6 ^e	9 ans	1x en 6 ^e + 3x en 3 ^e
13	6 ^e	12 ans	2x en 6 ^e
14	6 ^e	17 ans	8x en 6 ^e

4.3. Recueil des données

Les enseignants ont été interrogés lors d'entretiens individuels semi-dirigés d'une durée de 60 à 90 minutes. Les entretiens ont été enregistrés. La grille de questions était la même pour toutes les entrevues. Les questions ouvertes portaient sur les thèmes suivants (voir l'annexe A pour la grille de questions détaillée) : la description, par l'enseignant, de son parcours et de son environnement professionnel ; son récit de la mise en œuvre du *testing* dans son école ; ses perceptions du *testing* ; ses perceptions de l'impact du *testing* sur ses pratiques d'enseignement ; ses perceptions de l'impact du *testing* sur son école. Afin de couvrir au mieux l'ensemble des pratiques d'enseignement, trois axes étaient questionnés (Bernstein, 1990) : planification des apprentissages, enseignement en classe, évaluation des apprentissages.

4.4. Traitement des données

Notre démarche d'analyse est « semi-inductive » (Deslauriers, 1997). Nos constats émergent des données recueillies, sans hypothèses *a priori* mais à l'aide de catégories d'analyse prédéfinies. Ces catégories sont ensuite complétées ou modifiées lors de l'analyse. L'analyse est « compréhensive », elle porte sur un certain nombre de cas pour arriver à la formulation d'explications quant à la question étudiée. Les entretiens ont été intégralement retranscrits, puis traités au moyen du logiciel Nvivo10 pour mener une analyse catégorielle de contenu des propos de chaque enseignant, puis de l'ensemble des données (Miles & Huberman, 2010).

Dans un premier temps, nous avons identifié les effets que les enseignants de notre échantillon observent dans leurs pratiques et qu'ils attribuent au *testing* provincial. Ces effets ont été catégorisés selon les trois axes de l'enseignement questionnés lors des entretiens (Bernstein, 1990) : la planification des apprentissages, l'enseignement en classe, l'évaluation des apprentissages. Nous avons également pu identifier les facteurs qui influencent ces effets, c'est-à-dire les éléments qui – outre la présence du dispositif d'évaluation – amènent les enseignants à procéder (ou non) à des changements dans leurs pratiques. Dans un second temps, et afin de répondre à notre question de recherche principale, les éléments préalablement identifiés – les modifications de pratiques – ont été classifiés dans deux catégories opposées, correspondant aux raisons de ces changements pour les enseignants : un processus de développement professionnel ou une obligation de faire réussir leurs élèves aux tests⁹. Les termes « obligation de résultats, de compétences ou de moyens » (Lessard, 2005) désignent des processus de régulation institutionnels et ne se prêtent pas spécifiquement à l'analyse de l'expérience des enseignants. En outre, pour la première catégorie, le terme de « développement professionnel » est moins contraignant que le terme « obligation de compétences » et est plus large. Il englobe également le concept réflexif d'« obligation de moyen professionnalisante ». Pour la seconde catégorie, nous préférons utiliser le terme de « obligation de faire réussir les élèves aux tests » plutôt que celui d'« obligation de résultats ». Il ne s'agit pas seulement d'obtenir des résultats pour leurs écoles, mais aussi (et surtout) de permettre à leurs élèves de bien réussir les examens.

⁹ Ces deux processus de changement opposés sont présentés dans la section 2.

5. Résultats

5.1. Les effets du testing sur les pratiques d'enseignement et les facteurs qui les influencent

5.1.1 Planification des apprentissages

Les enseignants interrogés disent très bien connaître *leur curriculum*, désignant le document de référence quant aux contenus à enseigner dans les différentes années de la scolarité. Toutefois, le *testing* peut amener certains enseignants à être davantage attentifs à couvrir la totalité du programme d'une année scolaire, surtout en 3^e et en 6^e année (années de passation des tests). Ce dispositif amène en effet certains enseignants à une planification des contenus plus précise que d'ordinaire et à faire preuve d'une plus grande rigueur dans sa mise en œuvre complète. Cet effet du *testing* s'observe également – mais dans une moindre mesure – dans les autres degrés de la scolarité, les enseignants ne voulant pas retarder leurs collègues de 3^e ou de 6^e année. Cependant, cette pression à *couvrir* l'entièreté du programme peut, en parallèle, empêcher une certaine flexibilité de la part de ces enseignants. Ils disent devoir *coller* au programme et ainsi ils ne peuvent pas se permettre de répondre aux besoins des élèves.

Est-ce que je couvrirais autant mon curriculum sans le testing ? Il y a peut-être certains modules que je passerais plus rapidement pour en approfondir d'autres, surtout quand je vois qu'un élève a de la difficulté ou si on reste pris [si l'on doit y passer davantage de temps]. Avec le testing, il y a la pression d'avancer parce qu'il faut arriver dans le temps pour tout couvrir. Tandis que, sans le testing, peut-être que je me permettrais d'arrêter plus longtemps à un endroit (Ens14, 6^e).

Selon nos répondants, le *testing* permet de créer des espaces de discussion entre les enseignants des différents degrés. Les temps de formation qui leur sont octroyés avec les conseillers pédagogiques – notamment suite aux résultats des tests – sont des occasions de *s'ajuster*. Ils permettent de clarifier en équipe les contenus qui doivent être traités dans les différents niveaux de scolarité. Les chevauchements ou les manques peuvent ainsi être évités. Pour les enseignants interrogés, ces moments de formation sont aussi un moyen d'observer les matières qui ont été plus problématiques pour les élèves durant les tests et ainsi à mettre de l'emphase sur ces éléments.

Chaque mois à peu près, on se rencontre afin de se niveler, pour qu'il y ait vraiment un continuum. C'est toujours axé sur la réussite des élèves. On a le droit de voir les résultats des testings des années précédentes. Ensuite notre enseignement va peut-être être axé un peu plus (sur certains contenus) (Ens6, 4^e).

Comme nous le relevons au début de cette section, certains enseignants disent couvrir la totalité du programme avec plus de rigueur en étant confronté aux tests. Mais, au contraire, le *testing* peut également pousser les enseignants à réduire le curriculum enseigné, surtout en 3^e et en 6^e. Les enseignants vont surtout se concentrer sur le français et les mathématiques, matières évaluées dans les tests, au détriment d'autres contenus ou compétences rarement évalués. Pour ce faire, les enseignants observent la sélection d'items d'anciens examens qui est disponible sur la plateforme internet de l'OQRE et identifient les contenus qui sont le plus fréquemment évalués. Les enseignants concentrent leurs efforts sur ces contenus car le temps d'enseignement est limité. Ils doivent en effet *couvrir* le programme avant la passation des tests, tout en se laissant du temps pour des révisions.

On sait qu'il y a beaucoup de questions en numération. On sait qu'il y a beaucoup de questions en mesures. [...] C'est sûr que j'enseigne plus ces domaines-là, je m'attarde plus sur ceux-là. Je veux vraiment qu'ils (les élèves) comprennent (Ens13, 6^e)

Il peut aussi arriver que ce soit la direction ou les conseillers pédagogiques qui demandent aux enseignants de passer davantage de temps sur certains contenus moins bien réussis par les élèves dans les tests, aussi bien en 3^e et 6^e que dans les autres années. Il est par contre rare que les enseignants utilisent des résultats des tests de leur propre initiative. La direction leur transmet les résultats de l'école lors d'une assemblée (pourcentage de réussite en écriture, lecture, mathématiques ; comparaison avec la province et le conseil scolaire), mais les enseignants les jugent trop généraux pour observer les forces et faiblesses de leurs élèves. Ils disent pouvoir s'en servir seulement si ceux-ci sont détaillés par question et pour *leur* groupe-classe. Il est à noter que l'analyse détaillée des résultats des tests par question a été réalisée par un conseiller pédagogique de l'une des deux écoles lors de l'année de notre enquête, c'était la première fois et ce travail était, selon lui, très fastidieux. Pourtant, depuis peu, une plateforme de l'OQRE dédiée aux écoles à des fins d'analyse leur donne accès aux résultats de leurs élèves par question.

5.1.2 Enseignement des contenus

Les anciens examens de l'OQRE – nous parlons bien ici des exemples de questions et non des résultats – sont souvent utilisés par les conseillers pédagogiques dans les formations, mais aussi parfois par les enseignants de leur propre initiative, afin d'intégrer ou de modifier certaines stratégies d'enseignement. Les stratégies issues des tests (par ex. résolution de problèmes en mathématiques, demander aux élèves de justifier leurs réponses en mathématiques ou en français) sont alors un modèle à suivre.

On a modifié. Sur le testing, on demande de justifier (les réponses) à l'aide des idées du texte et de tes idées. On a donc commencé à travailler cela avec les élèves. Chose qu'on ne travaillait peut-être pas de cette façon-là (Ens5, 4^e).

Certains des éléments du *testing* sont même utilisés explicitement par les enseignants avec leurs élèves, dans une stratégie appelée *modelage* et introduite par les conseillers pédagogiques. Cette méthode consiste à amener les élèves à observer différents niveaux de réussite dans des exemples de réponses d'élèves aux tests provinciaux (des copies-types). Les élèves peuvent ensuite s'en servir pour évaluer leurs propres productions en classe. Les enseignants utilisent ce *modelage* aussi bien en 3^e et en 6^e que dans les autres années.

Nos données montrent que le *testing* entraîne les enseignants interrogés à faire beaucoup de révisions et de *drill* des contenus qui seront évalués afin de favoriser la réussite des élèves aux tests. Les enseignants de 3^e et de 6^e organisent d'importantes périodes de révision avant la passation des tests : de deux à quatre semaines axées sur des exercices de préparation spécifique. Ils vont y réviser les contenus les plus souvent évalués mais aussi entraîner leurs élèves à répondre aux types de questions utilisés dans les tests, notamment les questions à choix multiples. Ils se servent alors des anciens tests en classe ou les donnent en devoirs à domicile. Durant l'année scolaire, les méthodes d'enseignement issues du *testing*, citées auparavant (résolution de problème, modelage), vont également être employées dans le but d'optimiser la réussite des élèves.

Quand j'étais en 6^e année, j'allais chercher des tests pour voir le genre de questions, pour préparer les élèves aux genres de réponses auxquels on s'attend, les copies-types de l'OQRE. Je

ne le fais pas en 5^e, pas sous forme de drill (Ens11, 5^e).

De plus, le *testing* peut empêcher les enseignants d'utiliser et d'expérimenter certaines méthodes d'enseignement. Le temps imparti étant limité, les enseignants, surtout en 3^e et 6^e, cherchent à être le plus efficaces possible. Ils ont alors moins de marge de liberté. Certains enseignants interrogés affirment abandonner certaines activités plus ludiques ou certaines méthodes plus gourmandes en temps (pédagogie par projet, sorties à l'extérieur de la classe, usage de moyens informatiques). Ils se permettent moins d'expérimenter de nouvelles approches. Il se peut même que certaines pratiques préexistantes soient abandonnées suite à l'intervention d'un enseignant-ressource ou de la direction.

Et puis malheureusement, c'est l'élève qui paye parce qu'on doit renoncer à certaines choses, les choses qui sont (amusantes), les projets, les activités à l'extérieur [...]. J'adore ça, mais là (avec le testing), je ne peux pas le faire. On est limité dans notre pédagogie, on ne fait pas ce qu'on veut (Ens13, 6^e).

Enfin, de mauvais résultats au *testing* peuvent – ou pourraient – entraîner certains enseignants à revoir certaines stratégies d'enseignement. Les enseignants interrogés disent se servir des résultats de l'école aux tests comme d'un baromètre qui leur donne une certaine tendance afin de valider leurs pratiques d'enseignement, de manière très générale. De bons résultats de l'école sont rassurants et présentent un bénéfice psychologique. Par contre, il semble que de mauvais résultats n'entraînent pas les enseignants à remettre en cause leurs pratiques, à moins d'une baisse généralisée.

C'est sûr que, si presque tous mes élèves ont atteint le 3 (niveau provincial) ou plus, je peux dire que mon enseignement était bien. Il y a d'autres facteurs aussi, mais d'une façon, j'ai fait ma part pour les amener où ils devraient être. Si tout le monde était en dessous je me poserais de sérieuses questions sur pourquoi, comment, qu'est-ce qui n'est pas bien allé ? (Ens14, 6^e)

5.1.3 Évaluation des apprentissages

Selon les enseignants interrogés, leurs pratiques d'évaluation des apprentissages sont également influencées par le *testing*. Ces effets portent sur l'évaluation sommative uniquement, excluant les autres types d'évaluation – *formative* ou *diagnostique* – pourtant mis en pratique par les enseignants. Selon l'enseignante la plus expérimentée de notre échantillon (Ens4), le *testing* a permis de clarifier les attentes en matière d'évaluation lors du changement de curriculum, au début des années 2000. L'Ontario est alors passé à une évaluation en classe axée surtout sur les compétences. Pour cette enseignante, les compétences inscrites dans le nouveau curriculum étaient alors encore très floues et aucun document ne définissait la façon de les évaluer. Le *testing* a alors été utilisé par les conseillers pédagogiques dans de nombreuses formations comme un modèle pour aider les enseignants à composer les questions de leurs évaluations sommatives en classe. Les questions du *testing* étaient alors des guides pour les enseignants, une façon d'illustrer de manière opérationnelle les compétences attendues (mise en application, habileté de la pensée) et les modalités pour les évaluer (évaluation globale, à l'aide d'une grille à 4 niveaux). Dans les deux écoles, les conseillers pédagogiques proposent encore les anciens tests aux enseignants afin de les former à ces méthodes.

Par exemple en lecture, la conseillère pédagogique nous aide pour le testing. Elle nous montre ce qu'est une réponse complète, qu'est-ce qu'on attend dans une bonne réponse (dans le test). C'est certain que moi, dans mes évaluations en lecture, il y a des choses qui préparent mes élèves pour le testing (Ens10, 5^e).

Les enseignants procèdent également à ces ajustements de leur propre initiative. Les anciens tests sont jugés par certains comme une bonne ressource pour créer ou ajuster leurs propres évaluations sommatives en mathématiques ou en français. Ils leur arrivent alors soit de se servir – tout ou en partie – des questions des tests pour évaluer les acquis de leurs élèves soit de s'en servir pour *adapter* leurs pratiques préexistantes (demander aux élèves de justifier leurs réponses, poser des questions d'inférence en lecture, créer des résolutions de problèmes en mathématiques, mélanger plusieurs domaines).

On a changé notre façon de faire, plutôt on a adapté. On a changé nos stratégies après avoir vu les tests. Qu'est-ce qu'on devait faire ? Comment composer nos questions ? On ne composait pas nos questions de la même façon que le testing. Donc, on a modifié (Ens8, 5°).

Toutefois, tous les enseignants ne modifient pas leurs pratiques d'évaluation au regard du *testing*. Premièrement, le matériel d'évaluation est souvent fourni dans les méthodes d'enseignement de français et de mathématiques. Pas besoin donc de se tourner vers le *testing*. Bien que les enseignants reconnaissent certaines qualités aux anciens tests, ceux-ci relèvent également de nombreux défauts, ce qui ne les encourage pas à prendre ces questions comme modèle. La plupart des enseignants mettent par exemple en doute l'usage de questions à choix multiples, très présents dans les tests. Pour eux, ce format de question n'est pas un moyen pertinent pour évaluer les apprentissages des élèves : il laisse trop de place à la chance, ne permet pas d'observer la démarche de l'élève, etc. De plus, le *testing* est, selon eux, trop éloigné des pratiques en classe : il évalue surtout des connaissances alors que l'évaluation des enseignants en classe est axée sur des compétences ; la matière évaluée est trop générale alors qu'eux évaluent des contenus plus précis et détaillés.

Pourtant, alors que certaines pratiques d'évaluation issues du *testing* sont jugées peu pertinentes par les enseignants interrogés (questions à choix multiples), certains se disent contraints de les mettre en œuvre en classe. Ils veulent habituer, préparer leurs élèves au *testing*, aussi bien en 3^e ou en 6^e que dans les autres degrés. Les enseignants y sont d'ailleurs encouragés par les conseillers pédagogiques dans les formations.

Suite à l'analyse (des résultats des tests) qu'on faisait année après année, on s'apercevait que les choix multiples c'était plus difficile en mathématiques (pour les élèves) étant donné que l'on n'en faisait pas durant la 4^e et la 5^e. On n'en faisait qu'en 6^e année pour préparer les élèves au testing. Donc tranquillement, ça a été une habitude qu'on a commencée à prendre et qu'on a gardée (en 4^e) (Ens5, 4°).

Toujours en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages, de nombreux enseignants disent remarquer que les résultats de leurs élèves sont souvent plus élevés aux tests que dans leur bulletin. Pourtant, ceci ne les engage pas à *calibrer* leur niveau d'exigence sur le standard des tests. Ils préfèrent rester *plus sévères* que la norme provinciale. Plusieurs raisons sont invoquées par les enseignants. Elles sont liées aux données elles-mêmes et/ou à la configuration du dispositif en place. Premièrement, les résultats du *testing* ne sont pas pour eux un indicateur satisfaisant de la performance des élèves. Ils sont marqués de nombreux biais (par ex. état de l'élève lors de la passation) et les tests sont trop éloignés des pratiques de la classe (par ex. évaluation trop ponctuelle, peu approfondie, usage de questions à choix multiples, évaluation des connaissances et non des compétences). De plus, les résultats ne dépendent pas uniquement des compétences des enseignants mais aussi de celles des élèves. Ils ne sont alors pas directement l'indicateur de *leur* travail. Enfin, les niveaux de performance attendus sont clairement exposés dans le curriculum. Deuxièmement, les résultats qui leur sont communiqués sont jugés trop généraux (moyenne de réussite par école en pourcentage, peu

détaillés par domaine) et les enseignants n'ont pas directement accès aux résultats de leurs élèves. En outre, les résultats sont communiqués trop tard (novembre-décembre) et, de ce fait, les enseignants n'ont plus d'influence sur les apprentissages des élèves qui ont été testés (en mai) et ne peuvent pas s'en servir durant l'été pour modifier leur planification de l'année. Finalement, les enseignants interrogés préfèrent se fier à leurs données internes, à leur propre évaluation du travail des élèves pour évaluer leurs pratiques.

En général, les résultats de l'OQRE sont plus élevés que nos résultats (du bulletin). C'est comme si j'étais trop sévère. Mais moi, je me sers d'une grille de compétences. Les tests évaluent la réponse. Ce n'est pas le même genre d'évaluation. Je ne peux pas comparer deux choses qui sont totalement différentes. [...] Je ne peux pas comparer des pommes avec des oranges (Ens11, 5^e).

5.2. Le testing, opportunité de développement professionnel ou obligation de faire réussir les élèves aux tests ?

5.2.1. Le testing, une opportunité de développement professionnel ?

Comme relevé dans la section précédente, les enseignants interrogés, issus des divers degrés de scolarité, intègrent certaines méthodes liées au *testing* dans leurs pratiques (par ex. modelage, résolution de problème en mathématiques). Dans ce cas de figure, ils ne cherchent pas à préparer leurs élèves à *réussir* les tests, mais bien à *s'améliorer* en tant qu'enseignant, à devenir des praticiens *plus efficaces* à long terme. À leurs yeux, ces pratiques sont tout à fait pertinentes pour la formation de leurs élèves. Ces méthodes peuvent parfois être intégrées de la propre initiative des enseignants. Néanmoins, nos analyses montrent que la plupart des changements de pratiques observés sont le plus souvent initiés par les conseillers pédagogiques et les directions des écoles ou du Conseil scolaire, par le biais des formations qui suivent les tests.

Les enseignants de notre échantillon ne s'intéressent que peu aux résultats des tests provinciaux de manière individuelle (nous en avons détaillé les raisons auparavant, pt. 5.1.3). Il peut, par contre, arriver que certains enseignants interrogés se servent des anciens tests (disponibles sur la plateforme internet de l'OQRE) *de leur propre initiative* afin d'y chercher des exemples de questions qui serviront à créer leurs propres évaluations ou afin d'observer ce qui est attendu des élèves à la fin des cycles primaire et moyen (à la fin de la 3^e ou de la 6^e année). Ces documents leur servent alors d'exemple, voire de modèle à suivre. Les questions des anciens tests sont des outils prêts à l'emploi et dont la qualité est reconnue. Les enseignants interrogés relèvent que celles-ci sont élaborées et expérimentées de manière approfondie par des enseignants déchargés, encadrés par des experts. Certains voudraient même pouvoir s'en servir davantage, mais l'accès direct aux tests et surtout aux résultats leur est limité. Pour voir les résultats, ils doivent passer par les directions.

Néanmoins, c'est surtout suite aux formations avec les conseillers pédagogiques que les enseignants de notre échantillon adoptent de nouvelles méthodes issues du *testing*. Les anciens tests y sont très régulièrement utilisés. Certaines méthodes leur sont alors présentées comme des pratiques *efficaces* ou *gagnantes*. Il se peut même que l'usage de ces nouvelles stratégies soit ensuite imposé par les conseillers pédagogiques à toute l'école, voire plus largement dans tout le Conseil scolaire.

C'est comme une obligation (d'adopter certaines méthodes). Mais j'imagine que, si on me le « suggère », c'est parce que probablement qu'il y a des résultats, il y a des preuves qui nous

indiquent que ça fonctionne avec les élèves. Mais je ne crois pas que c'est une option. Oui, il faut les essayer (ces nouvelles méthodes) (Ens5, 4°).

Toutefois, certains enseignants disent ne pas mettre en place durablement ces nouvelles méthodes dans leurs classes, même si elles sont *imposées*. Soit ceux-ci ne les trouvent pas pertinentes, soit ils manquent de temps ou de ressources pour le faire. Le soutien apporté par les conseillers pédagogiques suite aux résultats est même parfois ressenti comme une conséquence négative par les enseignants de notre échantillon. Ils ont le sentiment que ces interventions limitent leur *marge de liberté* dans le choix de leurs pratiques pédagogiques. Certains se sentent même dévalorisés.

Le conseil scolaire maintenant embarque dans les shorts du prof ! [...] N'importe quel clown qu'on va mettre (en classe), va faire (le travail). N'importe qui parce qu'il suffit que tu suives ça (le testing). C'est vraiment comme du travail à la chaîne. Comme un gars qui travaille chez Ford Canada, qui monte un morceau (Ens13, 6°).

5.2.2. Le testing, une obligation de faire réussir les élèves à un test ?

Les résultats présentés dans les parties précédentes montrent que le *testing* provincial amène les enseignants à procéder à des changements de pratiques plutôt temporaires dans le but spécifique de préparer les élèves à réussir les tests. Les modifications de pratiques ne servent pas, dans ce cas-ci, à améliorer durablement les pratiques (développement professionnel) mais bien à enseigner *pour* le test (*teaching to the test*). Certaines méthodes (questions à choix multiples, modelage) sont utilisées de manière instrumentale, elles ne seraient alors pas utilisées sans le *testing*. Ce constat est inévitablement observé en 3^e et 6^e, toutefois certains enseignants d'autres années disent déjà préparer leurs élèves spécifiquement aux tests. À cette fin, les enseignants se servent parfois également des anciens tests de leur propre initiative, afin de *driller* les contenus les plus fréquemment évalués et les formats des questions durant l'année ou durant d'importantes périodes de révisions. Les contenus rarement évalués dans les tests sont négligés.

Les données recueillies auprès des enseignants montrent qu'ils regrettent pour la plupart de devoir mettre en place, malgré eux, des méthodes d'enseignement *pour* le test et devoir même parfois s'empêcher d'en utiliser d'autres. Le *testing* éloigne certains de leur modèle pédagogique idéal. Sans le *testing*, ces enseignants feraient autrement. Ils se questionnent alors sur leur rôle.

On utilise les anciens tests pour montrer aux parents, pour montrer aux élèves comment ça fonctionne et pour se pratiquer. Mais j'ai un peu de (scrupule) : est-ce que c'est du « teach for the test » ou est-ce que c'est la réalité ? Est-ce que je prépare les élèves uniquement pour cette évaluation-là ou est-ce que je prépare les élèves pour ce qu'ils devraient être capables de faire ? (Ens3, 3°).

Lors des entretiens, nous les avons questionnés sur les raisons qui les poussent à mettre ces méthodes non souhaitées en pratique. La réponse des enseignants interrogés est univoque : ils le font pour la *réussite des élèves*. Toutefois, la signification de cette « réussite » mérite d'être questionnée pour plusieurs raisons. En effet, lors de nos entretiens, il a été demandé en préambule aux participants de définir ce qu'est pour eux la réussite d'un élève. Leurs réponses permettent de constater que leur définition de la réussite est très éloignée de l'idée de faire réussir un élève à un test. Pour tous les enseignants interrogés, il s'agit davantage du bien-être social et de l'évolution globale de l'enfant. De plus, l'objectif des enseignants de faire

réussir les élèves au *testing* est très paradoxal : les résultats du *testing* ne comptent pas pour le bulletin ! Les enseignants interrogés déplorent même que certains élèves ne s'investissent pas lors de la passation des tests, leurs parents leur disant que c'est l'école ou l'enseignant qui est évalué et pas eux. De ce fait, il nous paraît important de comprendre ce que signifie cette *réussite des élèves* qui pousse les enseignants à des pratiques d'enseignement *pour* le test.

Selon leurs termes, les enseignants sont des *professionnels*. Pour être de *bons* enseignants, ils doivent garantir le meilleur *service à leur clientèle*. Leur conscience professionnelle pousse alors les enseignants à préparer leurs élèves à réussir les tests provinciaux. Ils veulent surtout leur éviter des surprises.

(Tu les prépares) parce que tu es professionnel. Si tu ne prépares pas tes élèves, parce que ce n'est pas important pour toi, tu n'es pas un bon enseignant. Parce que tu ne fais pas la bonne chose pour tes élèves (Ens10, 5^e).

Pour être considérés comme de *bons* enseignants, ceux-ci doivent également montrer qu'ils utilisent des pratiques *gagnantes*, c'est-à-dire des pratiques qui font réussir les élèves aux tests. Enfin, ils doivent être *redevables* à leur employeur, le *testing* fait partie de leur mandat. La réussite des élèves au *testing* est même définie par eux-mêmes comme une de leurs *missions*. Les enseignants interrogés s'imposent donc eux-mêmes une « obligation de faire réussir les élèves aux tests ». Les résultats du *testing* reflètent une certaine image de leurs compétences professionnelles.

Toutefois, cette quête de « faire réussir » les élèves est amplifiée – voire créée – par certaines pressions extérieures aux enseignants interrogés. Bien que les enseignants des deux écoles affirment être soutenus par leur hiérarchie, ils sentent tout de même des pressions de la part de leur direction et de la part du conseil scolaire au sujet du *testing*. Les enseignants se sentent jugés par la direction et leurs collègues notamment lors des assemblées où les résultats des tests sont présentés. C'est surtout le cas des enseignants de 3^e et 6^e qui se sentent parfois injustement mis *sous le spot*. Les résultats des écoles étant publiés par l'OQRE, le Conseil scolaire, l'école mais aussi les médias, les enseignants se sentent également jugés par la société, plus particulièrement par les parents. Même lorsque les résultats sont bons, comme dans les deux écoles étudiées, les enseignants ressentent des pressions importantes. Ils doivent maintenir ce niveau de performance élevé. L'OQRE récompense en effet les écoles les plus constantes dans l'évolution de leurs résultats aux tests. Ces prix constituent des arguments de *marketing* pour ces écoles.

Enfin, l'usage par ces enseignants ontariens de pratiques *pour* le test s'explique aussi par une pression due aux caractéristiques temporelles du *testing*. La passation du test ayant lieu à la fin du mois de mai, l'année scolaire est amputée d'un mois. De plus, les enseignants réservent parfois jusqu'à un mois supplémentaire pour faire des révisions. Le temps étant alors compté, les enseignants ne doivent pas laisser traîner les problèmes et choisissent des pratiques – en apparence – plus rapides et efficaces.

Je trouve que je peux moins m'amuser. J'aimerais faire des jeux et pouvoir « sortir de la boîte » plus souvent. Mais tic, toc, tic, toc, le testing arrive. Il faut y aller ! Il faut que ce soit matière, matière, matière (français et maths). As-tu vu tous tes domaines ? Go, go, go! (Ens12, 6^e).

Finalement, toutes ces pressions – qui sont donc internes et externes aux enseignants – usent les enseignants, surtout ceux de 3^e et 6^e années. Nos entrevues ont pu nous montrer que la

plupart des personnes interrogées redoutent devoir travailler en 3^e et 6^e années. Ceux qui y sont actifs ont soit une longue expérience dans ces degrés et ne voudraient pas en changer, soit ont été grandement encouragés par la direction. Enfin, il n'est pas sans importance de signaler qu'un des enseignants de 6^e année interrogé avait décidé, avant l'entretien déjà, de se réorienter à la fin de l'année scolaire. La pression sur les enseignants de 6^e année était devenue trop forte et il ne se sentait plus tout à fait maître de ses pratiques.

6. Discussion des résultats

Notre étude de l'expérience d'enseignants franco-ontariens permet de documenter certains constats déjà présents dans les principales synthèses de la littérature internationale quant aux effets de politiques d'évaluation à grande échelle sur les pratiques des enseignants (Au, 2007 ; Mons, 2009 ; Rozenwajn & Dumay, 2015). Elle permet de compléter ceux-ci dans le cas spécifique du *testing* provincial de l'Ontario. En effet, la politique ontarienne se démarque des politiques d'*accountability* les plus courantes et les plus étudiées en Europe (*accountability* douce) et aux Etats-Unis (*accountability* dure) (Mons & Dupriez, 2010). Le système ontarien est basé non seulement sur des mécanismes de contrôle mais aussi de soutien pour les conseils scolaires et les écoles qui *performent* le moins (OCDE, 2011). Il allie « reddition de comptes et responsabilisation réflexive » des acteurs (Maroy & Voisin, 2014). Mais surtout, notre étude, en prenant comme angle d'analyse le regard des enseignants, permet de comprendre davantage les différentes raisons qui amènent ces praticiens à modifier leurs pratiques d'enseignement au contact du *testing*.

Au contraire du faible impact observé dans certains contextes d'*accountability* douce (Mons, 2009 ; Rozenwajn & Dumay, 2015), les données recueillies dans deux écoles ontariennes montrent que le *testing* de cette province a indéniablement une large influence sur les pratiques des enseignants interrogés, alors même qu'il est initialement un outil de pilotage du système. Nos analyses identifient des effets sur les trois axes de pratiques interrogées : planification des apprentissages, enseignement en classe, évaluation des apprentissages. De plus, même si le *testing* influence surtout les pratiques des enseignants pour les années scolaires de passation des tests (3^e et 6^e année), tous les enseignants interrogés disent sentir son influence sur leurs pratiques. Le rôle joué par les pouvoirs intermédiaires (conseil scolaire, directions d'école) est un des facteurs qui explique cette importante influence du *testing*. Comme attendu par l'OQRE, le *testing* est fortement utilisé par le conseil scolaire et les directions des écoles de notre enquête afin d'orienter les pratiques des enseignants, notamment sous l'influence de la publication des résultats des écoles et des Conseils scolaires. Les modifications de pratiques que nous avons observées dans les deux écoles étudiées se produisent en grande partie suite aux formations octroyées par les conseillers pédagogiques. Les tests y tiennent une grande importance. Dans une moindre mesure, les enseignants ontariens rencontrés se servent parfois du *testing* de leur propre initiative – ce qui n'est pourtant pas attendu par l'OQRE. Certains aimeraient d'ailleurs pouvoir s'en servir davantage. Dans ce cas, et comme observés dans d'autres contextes aussi bien américains qu'européens (Rozenwajn & Dumay, 2015 ; Yerly, 2017b), les enseignants se servent surtout de la forme et du contenu des tests pour modifier leurs pratiques. Les résultats des élèves au *testing* sont, quant à eux, peu utilisés par ces enseignants. Bien que le dispositif ontarien soit reconnu internationalement comme sophistiqué (OCDE, 2011), ceux-ci mettent notamment en doute la valeur de cette mesure à grande échelle, comme dans d'autres contextes (Yerly, 2017c).

Au-delà de ces observations, notre recherche, bien que limitée à un échantillon restreint et à

des données auto-rapportées, met davantage en lumière les raisons qui engagent les enseignants à modifier leurs pratiques au contact du *testing*. Selon nos analyses, elles peuvent être bien différentes, voire même opposées, ce qui confirme que les changements observés dans les pratiques enseignantes, dus aux injonctions institutionnelles (transmises ici aux enseignants par le biais de tests standardisés) peuvent être plus ou moins profonds et ne sont pas toujours ceux attendus (Coburn, 2004 ; Spillane *et al.*, 2002). Les effets de tels dispositifs d'évaluation standardisée sont la conséquence d'un « mécanisme » complexe (Mizutani, 2009 ; Spratt, 2005). Ils dépendent notamment du sens donné à ces politiques par les acteurs du terrain (Yerly, 2017a).

Comme attendu initialement par l'OQRE, le *testing* ontarien peut être, pour les enseignants interrogés, un moyen qui les conduit à changer leurs pratiques, à adopter de nouvelles stratégies pour la formation de leurs élèves. Toutefois, dans les deux écoles que nous avons visitées en Ontario, ces changements s'opèrent principalement sous l'impulsion des conseillers pédagogiques et des directions, plus rarement de la propre initiative des enseignants. Ce sont surtout les formations suite aux tests qui entraînent les enseignants interrogés à adopter de nouvelles stratégies d'enseignement et d'évaluation, à donner plus d'attention à couvrir tout le programme, à identifier davantage les attentes à la fin des cycles primaire et moyen. Certes, par ces formations, le *testing* permet un certain « alignement » au sein de l'école quant à certaines stratégies d'enseignement et d'évaluation et aux contenus à enseigner dans les divers degrés scolaires (Laveault & Bourgeois, 2014). Ce constat est réjouissant au niveau de la province et de ses politiques. Toutefois, ces formations et la mise en place de ces stratégies d'enseignement et d'évaluation fortement liées aux tests sont plutôt considérées par les enseignants interrogés comme une *obligation*, voire même une atteinte à leur autonomie. Les enseignants ne sont que très peu associés aux décisions et responsabilisés de manière réflexive. L'aspect développement professionnel du *testing* ontarien est donc à nuancer, en tout cas du côté des enseignants interrogés. Selon ces constats, le *testing* ontarien s'apparente, pour ces enseignants, davantage à une « obligation de moyens » peu réflexive et peu professionnalisante (Lessard, 2005).

Bien que ce ne soit initialement pas attendu dans la politique provinciale, le *testing* ontarien semble plutôt contraignant pour les enseignants et les pousse, le plus souvent malgré eux, à *aligner* leurs méthodes d'enseignement et d'évaluation sur le modèle des tests, à mettre en place des pratiques d'enseignement peu souhaitées *pour* le test (*teaching to the test*), à négliger certains contenus et à abandonner certaines de leurs pratiques (pédagogie par projets, activités ludiques, intégration des technologies) afin d'optimiser la réussite des élèves aux tests. Même si, formellement, le dispositif ontarien ne comprend pas de conséquences directes sur les enseignants et les élèves, notre étude montre que ces pratiques sont le fruit d'importantes pressions ressenties par les enseignants, qui peuvent rappeler ce qui se passe dans les politiques états-uniennes d'*accountability* dure (Au 2007, Diamond, 2012). Les enseignants franco-ontariens interrogés sont en effet soumis à des pressions, à une obligation de faire réussir les élèves aux tests, imposées par le *testing* et ses promoteurs locaux (conseil scolaire, directions, conseillers pédagogiques) mais dues aussi à leur propre volonté de « faire réussir » leurs élèves aux tests. C'est aussi parfois de leur propre initiative que les enseignants procèdent à des changements instrumentaux, utilisant certaines pratiques à court terme *pour* le test. Peut-on alors conclure que, vu du terrain par les enseignants, le *testing* ontarien est, selon les termes de Lessard (2005), une « obligation de résultats pure et dure » ? C'est un cap que nous ne franchirons pas. En effet, les enseignants rencontrés souhaitent « faire réussir » leurs élèves et non obtenir des « résultats » pour leur école ou leur Conseil scolaire, comme ce pourrait être le cas de gestionnaires. Pourtant, selon certains enseignants interrogés, et

particulièrement ceux qui enseignent en 3^e et 6^e années, leur mission principale consiste selon eux aujourd'hui surtout à faire « réussir » les élèves aux tests provinciaux et à mettre en place des pratiques à ces fins. Néanmoins, est-ce bien là l'idéal de « réussite » de ces enseignants et leur idéal pour leur profession ? Comme démontré auparavant, nos entretiens avec eux incitent à en douter fortement.

Dans d'autres travaux, portant sur les mêmes données en Ontario (Yerly & Laveault, 2018) mais aussi dans d'autres contextes (Yerly & Maroy, 2017), nous avons démontré que les enseignants sont généralement plutôt positifs quant aux grandes finalités du pilotage par les résultats pour le système éducatif (par ex. alignement, équité), mais sont beaucoup plus critiques sur sa mise en œuvre et ses effets réels. Cette nouvelle contribution permet de comprendre ce décalage plus spécifiquement par rapport aux pratiques d'enseignement. Initialement, la politique de *testing* de l'Ontario entend théoriquement préserver élèves et enseignants de pression et de sanctions, et au contraire les soutenir dans leur évolution. Néanmoins, il semble que ces politiques « généreuses » perdent de leur essence dans la réalité du terrain et les usages locaux, observés ici dans deux écoles. Alors que le système ontarien est présenté, théoriquement, comme un modèle de « reddition de comptes et de responsabilisation réflexives » (Maroy & Voisin, 2014), notre étude, certes à petite échelle, montre que c'est bien davantage une reddition de comptes – bureaucratique et non réflexive – qui prévaut dans l'expérience des enseignants interrogés. Aussi, si cette politique de *testing* semble fonctionner au niveau de la province (hausse des résultats PISA, alignement du curriculum) (OQRE, 2013), notre étude nuance ces résultats positifs au niveau des enseignants et de leurs pratiques d'enseignement. Elle permet même de s'interroger sur cette réussite. Le modèle de réussite observé dans notre étude (faire réussir les élèves aux tests) correspond-t-il bien au modèle souhaité lors de la création du *testing* par l'OQRE ? Est-ce bien là le modèle souhaité par les différents acteurs du système scolaire ontarien ? Car la réussite des élèves est bien l'objectif de tous, mais quelle réussite ?

7. Conclusion

Notre analyse compréhensive approfondie du regard d'enseignants franco-ontarien quant à la politique de *testing* de leur province permet, en conclusion, de soulever des questions plus larges sur le rôle et les caractéristiques de cette politique et sur le modèle de réussite (faire réussir les élèves aux tests) qu'il promeut involontairement. Le *testing* provincial étant un instrument de pilotage, les enseignants ne devraient théoriquement pas être les destinataires directs du *testing*. Mais, en réalité, ce sont bien eux et leurs élèves, qui sont en première ligne et qui doivent en subir les conséquences négatives, observées dans notre étude à un niveau local (pressions, pratiques non souhaitées). Il semble donc que les finalités du *testing* et ses usages aient été transformés entre sa création initiale par l'OQRE et son implémentation sur le terrain. De plus, cette politique va bientôt fêter ses vingt années d'existence. Dès lors, si l'on souhaite éviter ce glissement, il serait nécessaire que les grands principes de ce système de *testing* soient régulièrement exposés aux acteurs du terrain, voire mis à jour, et ses effets sur le terrain devraient être régulièrement évalués.

Aussi, l'« obligation de faire réussir les élèves aux tests » et ses conséquences observées dans notre étude ne vont-elles pas à terme décourager les enseignants, expérimentés comme novices, et le recrutement de futurs enseignants ? Faire réussir les élèves à des tests, est-ce là une perspective professionnelle attrayante et professionnalisante ? La responsabilité des résultats des tests ne peut en effet pas incomber uniquement aux enseignants. Elle devrait en

tout cas être partagée par toute l'équipe éducative – incluant les directions – et non uniquement aux enseignants qui subissent le *testing* en 3^e et en 6^e. Les résultats devraient également être mis en relation avec les moyens des écoles et leur milieu.

Le *testing* ne va-t-il pas à long terme avoir un effet néfaste sur la motivation et l'apprentissage des élèves et donc sur la performance réelle – et pas uniquement leur réussite aux tests – du système tout entier ? Les pratiques d'enseignement *pour* le test ne permettent pas aux élèves d'apprécier pleinement leur formation ni d'acquérir tous les contenus et compétences inscrits dans le programme. En outre, optimisés par ces pratiques de préparation intensives aux tests, les résultats des élèves reflètent-ils réellement leur niveau de performance ?

Si l'on attend du *testing* qu'il soit un moyen de développer les compétences des enseignants, ses résultats ne devraient-ils pas être destinés uniquement aux acteurs de l'école ? C'est en effet l'usage externe des tests (concurrence entre écoles et entre conseils scolaires) qui est le principal déclencheur des pressions relevées. Plutôt que de mettre les établissements en compétition, ne serait-il pas possible de mettre les établissements en réseau pour échanger leurs réussites et leurs difficultés ?

Enfin, toujours dans cette optique de « développement professionnel », ne serait-il pas nécessaire que les enseignants s'approprient davantage le *testing* ? En effet, les enseignants interrogés voient plutôt les changements de pratiques comme imposés. Certains voudraient d'ailleurs avoir davantage accès aux tests et aux résultats pour réguler leurs pratiques. Dès lors, il semblerait important de les impliquer davantage dans un processus réflexif, par exemple dans l'analyse des items passés dans leur classe (voire leur choix), dans la correction des tests, dans l'analyse des données, dans la rédaction de plans d'action pédagogique et didactique suite aux résultats de leurs élèves aux tests. Enfin, l'évaluation réalisée par les enseignants (évaluation interne des apprentissages des élèves) ne pourrait-elle pas être mise en relation ou être prise en compte dans les résultats du *testing*, voire contribuer au pilotage du système ?

Notre étude donnait la parole à des enseignants, témoins privilégiés pour évaluer l'impact d'une politique de *testing* sur le terrain. Toutefois, il s'agit d'un échantillon limité issu de deux écoles francophones « performantes » et d'un seul conseil scolaire. Il serait important d'investiguer les questions que nous soulevons dans cette conclusion à plus large échelle et dans des contextes variés, par exemple par questionnaire. Il serait aussi important de compléter ces données en triangulant les perceptions des enseignants avec celles des élèves et des parents, mais aussi celles des gestionnaires et administrateurs aux différents niveaux du système (OQRE, conseils scolaires et établissement).

8. Références

- Au, W. (2007). High-Stakes Testing and Curricular Control: A Qualitative Metasynthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258-267.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of Pedagogic Discourse: Vol. 4 of Class, Codes and Control*. London : Routledge
- Carnoy, M., & Loeb, S. (2002). Does external accountability affect student outcomes? A cross-state analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(4), 305-331.
- Coburn, C. E. (2004). Beyond decoupling : Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of Education*, 77(3), 211-244.
- Deslauriers, J.-P. (1997). L'induction analytique. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (Dir.), *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Diamond, J. B. (2012). Accountability Policy, School Organization, and Classroom Practice: Partial Recoupling and Educational Opportunity. *Education and Urban Society*, 13124511431569.
- Dierendonck, C., & Fagnant, A. (2010). *Comment les épreuves externes des acquis des élèves sont-elles perçues par les enseignants de l'enseignement du secondaire au Luxembourg ?* Actes du congrès de l'AREF, Genève, septembre 2010.
- Lafontaine, D., Soussi, A., & Nidegger, C. (2009). Évaluations internationales et/ou épreuves nationales : tensions et changement de pratiques. In L. Mottier Lopez & M. Crahay (Dir.), *Évaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. (pp. 61-80). Bruxelles: De Boeck.
- Laveault, D., & Bourgeois, L. (2014). La politique d'évaluation du rendement en Ontario : un alignement qui se précise dans la persévérance et la durée. *Éducation et francophonie*, 42(3), 50-67.
- Lessard, C (2005). Conclusion synthèse. In C. Lessard et P. Meirieu (Dir.), *L'obligation de résultats en éducation : Évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (pp.295-310). Bruxelles : De Boeck.
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E. et Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue Française de Pédagogie*, 13(8), 135-170.
- Maroy, C. (2013). Politiques et outils de « l'école de la performance » : accountability, régulation par les résultats et pilotage. In C. Maroy (Dir.), *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats* (pp. 14-31). Bruxelles : De Boeck.
- Maroy, C., & Voisin, A. (2014). Une typologie des politiques d'accountability en éducation : l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation. *Éducation comparée - Nouvelle revue*, 11, 31-57.
- Ministère de l'éducation de l'Ontario (MEO) (1997). *L'excellence en éducation : le plan de la réforme du système d'éducation, une meilleure éducation gage d'un avenir meilleur*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Miles, M., & Huberman, A. M. (2010). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Mizutani, S. (2009). *The mechanism of washback on teaching and learning*. The University of Auckland, Auckland.
- Mons, N. (2009). Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 16(9), 99-140.

- Mons, N., & Dupriez, V. (2010). Les politiques d'accountability. Responsabilisation et formation continue des enseignants. *Recherche & formation*, 65(3), 45-59.
- Monseur, C., & Demeuse, M. (2005). Les évaluations externes permettent-elles une régulation efficace? In A. Baye, M. Demeuse, J. Nicaise & M.-H. Straeten (Eds.), *Vers une école juste et efficace* (pp. 489-517). Bruxelles: De Boeck.
- OCDE (2011). *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing.
- OQRE (2013). *PISA 2012. Faits saillants des résultats des élèves de l'Ontario*. Toronto: OQRE.
- Rozenwajn, E., & Dumay, X. (2015). Les effets de l'évaluation externe sur les pratiques enseignantes : une revue de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 189(4), 105-138.
- Spillane, J., Reiser, B. J. ; & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition : reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387-431.
- Spratt, M. (2005). Washback and the classroom: the implications for teaching and learning of studies of washback from exams. *Language Teaching Research*, 9(1), 5-29
- Tessaro, W. (2015). Les épreuves externes comme soutien au développement professionnel des enseignants dans leurs pratiques d'évaluation certificative : les apports d'une recherche collaborative. *Évaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 1(2), 49-65.
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Yerly, G. (2017a). L'évaluation externe des acquis des élèves, un « mal nécessaire » pour les enseignants. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 10(3), 502-518.
- Yerly, G. (2017b). Evaluation des apprentissages en classe et évaluation à large échelle. Quel est l'impact des épreuves externes sur les pratiques évaluatives des enseignants ? *Mesure et Évaluation en éducation*, 40(1), 33-60.
- Yerly, G. (2017c). Les raisons du faible usage des résultats d'évaluation externe par les enseignants. Étude croisée dans trois contextes éducatifs. *Contextes et Didactiques*, 9, 60-71.
- Yerly, G., & Maroy, C. (2017). La gouvernance par les résultats est-elle un mode de régulation de l'école légitime aux yeux des enseignants ? Une enquête qualitative dans 4 systèmes scolaires. *Revue française de pédagogie*, 198, 93-108.
- Yerly, G., & Laveault, D. (2018). Le testing provincial en Ontario. Quels en sont le rôle et le fonctionnement ? Qu'en pensent des enseignants franco-ontariens ? In C. Isabelle (Dir.), *Système scolaire franco-ontarien : D'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves* (pp.355-381). Québec : Presses de l'université du Québec.

Annexe A - Grille de questions des entretiens

Thèmes	Questions et - <i>relances</i>
A) Caractéristiques socioprofessionnelles du participant	<ol style="list-style-type: none"> Pouvez-vous me décrire brièvement votre parcours professionnel ? <ul style="list-style-type: none"> – Depuis combien de temps enseignez-vous dans cette école ? – Quelle(s) matière(s) enseignez-vous ? À quel(s) niveau(x) ?
B) Présentation générale de l'école	<ol style="list-style-type: none"> Pouvez-vous me présenter votre école ? <ul style="list-style-type: none"> – Quelles sont les principales caractéristiques, les avantages et/ou inconvénients ? – Quelles sont vos relations de travail avec les membres du personnel (enseignants ; non-enseignants) ? – Quelles sont vos relations de travail avec les parents ? Travaillez-vous en collaboration avec des collègues ? <ul style="list-style-type: none"> – Pour quelles tâches ? Est-ce fréquent ? Est-ce utile ? Agréable ?
C) Présentation de son travail	<ol style="list-style-type: none"> Comment qualifieriez-vous vos élèves (motivations, compétences acquises) ? <ul style="list-style-type: none"> – Avez-vous observé des changements d'une année à l'autre ? – Vos classes sont-elles plutôt homogènes ou hétérogènes ? Est-ce important pour vous de faire réussir tous vos élèves ? <ul style="list-style-type: none"> – Que signifie « réussite » ? – Est-ce possible dans votre contexte d'enseignement ? Pourquoi ? – Vous sentez-vous soutenu dans votre travail d'enseignant ? De quoi dépend principalement la réussite des élèves selon vous ? <ul style="list-style-type: none"> – Croyez-vous que les enseignants sont responsables de la réussite des élèves ? À quel degré ? Par rapport à votre travail d'enseignant en classe, en êtes-vous satisfait ? <ul style="list-style-type: none"> – Qu'est-ce qui vous plaît ou vous déplaît ? – Une évolution dans votre niveau de satisfaction au cours des dernières années ?
D) Perceptions des épreuves externes (EE) (en général) et des tests de l'OQRE	<p>[Définition du terme 'évaluations externes' par le chercheur.]</p> <ol style="list-style-type: none"> Quelles sont les expériences d'EE que vous avez faites dans votre carrière d'enseignant ? <ul style="list-style-type: none"> – EE provinciales, nationales, régionales, internationales Que vous évoquent ces évaluations externes (de manière générale) ? Quelles sont les buts de ces évaluations selon vous ? À quoi / à qui servent-elles ? <ul style="list-style-type: none"> – Pour les élèves ? Enseignants ? Parents ? Directions ? Quels sont leurs qualités ? et leurs limites ? <ul style="list-style-type: none"> – Que pourrait-on faire pour les améliorer ? À quelles données d'évaluations externes (OQRE, Conseil scolaire, etc.) avez-vous accès ? Sous quelle forme ? (individuelle, groupe-classe, école, conseil scolaire, province) ? <ul style="list-style-type: none"> – En plus des données des EE, y a-t-il d'autres données dont vous êtes amené à tenir compte ? (Par exemple, les statistiques démographiques des élèves ? Les résultats des questionnaires de l'OQRE aux parents ? Aux enseignants ?) – Avez-vous déjà accédé au site web de l'OQRE ? Pour quelles raisons ? Cette visite vous a-t-elle été utile ? Considérez-vous ces données utiles ? Si oui, lesquelles. <ul style="list-style-type: none"> – Les utilisez-vous fréquemment ? Dans quel but et dans quel contexte (réunions administratives, planification individuelle, aide à l'élève, etc.) – Quelle importance tiennent ces données (résultats et autres) ? Par rapport à 'vos' données d'évaluation ? – Comment jugez-vous la validité des résultats au test de l'OQRE ? Quelle est la qualité des épreuves ?

F) Usages des EE et des données	<p>1. Pouvez-vous me décrire le moment où vous recevez les résultats des EE ? Dans quel état d'esprit êtes-vous ? Que faites-vous ?</p> <p>2. Que faites-vous des EE et des données ? avant la passation (EE)? Après (données)?</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Faites-vous une analyse spécifique de ces résultats ? De quelle manière (en équipe, individuellement, etc.) ? A quelle occasion ?</i> – <i>Les utilisez-vous fréquemment? Dans quel but et dans quel contexte (réunions administratives, planification individuelle, aide à l'élève, etc.)</i> <p>3. Donnez un exemple ou plusieurs exemples où ces données vous ont été le plus utiles?</p>
G) Impact des EE et des données sur les pratiques enseignantes	<p>1. L'utilisation des données a-t-elle un impact sur votre pratique (sans spécifier)? Si oui, précisez.</p> <p>2. Un impact sur votre manière d'enseigner (de mener les apprentissages), dans vos pratiques pédagogiques ? Des exemples ?</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Changez-vous vos méthodes avant/après les EE ?</i> <p>3. Un impact sur votre manière de couvrir le programme, la planification de votre enseignement ?</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Les EE sont-elles un moyen de connaître les contenus attendus ?</i> – <i>Des exemples ? Mettez-vous davantage l'accent sur certains aspects du programme plutôt que d'autres ?</i> <p>4. Un impact sur vos pratiques d'évaluation ?</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Ajuster les contenus évalués (objets d'évaluation)?</i> – <i>Vos manières d'évaluer (outils d'évaluation) ?</i> – <i>Votre manière de corriger et votre degré d'exigence (jugement professionnel)?</i> – <i>Votre compréhension des niveaux de la grille d'évaluation générique</i> – <i>L'aide ou le soutien à apporter aux élèves (évaluation formative)</i> <p>5. Pour quelles raisons avez-vous introduit ces changements/ajustements (<i>trois axes</i>)?</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>De votre initiative ou à contrecoeur ?</i> – <i>Vous a-t-on encouragé/poussé à ces changements ? Par qui ?</i> – <i>Pour une meilleure réussite des élèves ? Pour le développement de vos compétences ?</i> – <i>La cohérence avec le programme ? L'ajustement avec vos collègues ?</i> <p>6. D'après vous, l'usage des résultats des EE peuvent-ils permettre l'amélioration des pratiques enseignantes ? Faciliter la collaboration? Et la réussite des élèves ?</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Des exemples ?</i> – <i>A quelles conditions ?</i> <p>7. De façon générale, comment voyez-vous, l'évolution de votre profession depuis la mise en œuvre des EE ?</p>

H) Impact des EE et des données sur le fonctionnement de l'école (collaboration, supervision, etc.)	<p>1. A votre avis, l'apparition des EC a-t-elle changé concrètement le fonctionnement de votre école?</p> <p>– <i>Des exemples ? (Dans le suivi de la direction? Le soutien pédagogique ? la formation/ développement professionnel ?)</i></p> <p>2. Est-ce que l'usage de données des EE a pris de l'importance ces dernières années dans votre école ?</p> <p>– <i>Des exemples ?</i></p> <p>3. Êtes-vous amené à devoir vous expliquer ou vous justifier sur le niveau des résultats de vos élèves aux EE ?</p> <p>– <i>Des exemples (dans quelle-s circonstance-s) ? A qui ? - élèves, parents, collègues, direction, etc., de quelle façon -formelle ou informelle – en équipe ?)</i></p> <p>4. À votre connaissance, quel suivi la direction fait-elle des résultats des EE?</p> <p>– <i>Des exemples?</i></p> <p>5. Avez-vous (individuellement ou en équipe) du soutien quand les résultats ne sont pas « au rendez-vous » ?</p> <p>– <i>Sur quels aspects ? Des exemples?</i></p>
Finale	Quelque chose à ajouter ou un point sur lequel vous aimeriez revenir